SEÑORA PRESIDENTA.- Habiendo número, está abierta la sesión.

(Es la hora 16 y 9 minutos.)

Dese cuenta de los asuntos entrados.

(Se da de los siguientes:)

SEÑORA SECRETARIA.- "El Ministerio de Educación y Cultura remite expediente y solicita información referida a la designación de la Escuela Nº 18 de Villa Nueva, en Paraje Sauce, del departamento de Canelones, con el nombre de 'Ingeniero Agrimensor Carmelo Cabrera'.

La Cámara de Representantes remite copia de la versión taquigráfica de lo expresado por el Representante Nacional José Andrés Arocena, relacionado con la destacada participación de los atletas uruguayos en los Juegos Olímpicos Especiales de Atenas 2011.

La Junta Departamental de Rivera remite copia de lo expresado por la Edila Leny Laura Rivera con relación a la situación de la Escuela Agraria del mencionado departamento."

Respecto al primer punto, relativo a la designación de la Escuela Nº 18, quiero recordar a los miembros de la Comisión que este proyecto de ley fue presentado por el señor Senador Lacalle Herrera el año pasado y sucede que el Codicen informa que el número de la escuela no es correcto porque se trataría de la Escuela Nº 15. Por tanto, solicita que se ratifique o rectifique cuál de las dos escuelas se quiere nominar.

Por otro lado, hay pendientes dos pedidos de audiencia de los que ya habíamos dado cuenta: uno de ellos, de ADEMU -Asociación de Maestros de Montevideo- que quiere venir a exponer sobre situaciones que se viven a nivel de las escuelas públicas en este departamento; y el otro, de la Comisión de Participación del Consejo de Educación Secundaria, para hablar sobre los cambios profundos que se necesitan en la educación.

SEÑORA PRESIDENTA.- Además de estos dos pedidos de audiencia, quiero recordar que en la última sesión de la Comisión se planteó adoptar una decisión con respecto a la propuesta del señor Senador Amorín de convocar a la Directora del Liceo Bauzá, la señora Graciela Bianchi. Dado que ahora debemos recibir a una delegación y que he leído una nota en la prensa que dice que la señora Bianchi ha renunciado a su cargo de Directora, propongo que nos mantengamos a la espera para ver qué sucede con esa renuncia, esto es, si se concreta o no. Por otra parte, habrá que esperar a que el resto de los miembros de la Comisión tomen posición con respecto a la posibilidad de convocarla o no.

Solicitamos entonces a la Secretaría que agende los pedidos de audiencia de la Comisión de Participación de Secundaria y de la Asociación de Maestros de Montevideo.

SEÑORA PINTOS.- Con respecto al tema de Secundaria quiero insistir en una serie de proyectos interesantes, que Directores de todo el país han presentado en la Intendencia de Montevideo. Si bien no hay apuro en este tema, sería interesante que esta Comisión se informara sobre este trabajo que se está llevando adelante en todo el país. Me parece que si la Comisión puede recibir a la Directora del Liceo Bauzá, también podemos hacer posible esto.

SEÑORA PRESIDENTA.- La Mesa propone que discutamos el tema que plantea la señora Senadora en la próxima sesión y pasemos a recibir ahora a la delegación de representantes de las Naciones Unidas. El Sociólogo Renato Opertti, Coordinador del Programa de Fortalecimiento de Capacidades Curriculares y de Diálogo Político de la Oficina Internacional de Educación de la Unesco en Ginebra, ya había asistido a esta Comisión el año pasado. Recuerdo que en esa oportunidad se había realizado un encuentro, que fue auspiciado por el Unfpa -se había cursado la invitación a todos los miembros de esta Comisión- en la sede de las Naciones Unidas en Montevideo. En esa ocasión la fundación Rumbos y el Unfpa trabajaron con un documento elaborado por Renato Opertti denominado: "Cambiar las miradas y los movimientos en educación: ventana de oportunidades para el Uruguay", que está en poder de esta Comisión y que ya fue repartido.

En ese momento habíamos solicitado al Sociólogo Renato Opertti que asistiera a la Comisión para hablar sobre este tema, pero como no pudo, la concretamos ahora. Creo que deberíamos darle a nuestros invitados aproximadamente media hora o cuarenta minutos para realizar su exposición porque van a hacer una presentación bastante exhaustiva, y después nosotros podríamos intervenir y formular preguntas.

(Ingresa a Sala una delegación de representantes de las Naciones Unidas.)

-La Comisión de Educación y Cultura del Senado tiene el gusto de recibir a la delegación integrada por los señores Renato Opertti y Sonia Scaffo, de Unesco; Fernando Filgueira, Raúl de Mora, Magdalena Furtado y Daniel Macadar, del Unfpa; Gustavo de Armas, Egidio Crotti y Álvaro Retamoso, de Unicef. Agradecemos su presencia y dejamos en uso de la palabra al Sociólogo Renato Opertti.

SEÑOR OPERTTI.- Queremos agradecer, en primer término, a los señores Senadores por la posibilidad de compartir un espacio de diálogo sobre la educación. Me parece excelente que los compañeros, amigos y colegas de las Naciones Unidas en Uruguay, de Unicef, Unfpa y de Unesco hayan tomado esta iniciativa con la Secretaría. Cr eo que esta es una buena oportunidad para profundizar en el diálogo sobre temas educativos.

Quiero, en primer lugar, hacer una introducción al documento que ya está en poder de los señores Senadores, basándome en las diez ideas que hemos tomado como marco de referencia, ya que eso puede nutrir más el debate. Naturalmente, más adelante los amigos y colegas de las Agencias de las Naciones Unidas podrán hacer sus aportes, puesto que hay una información muy valiosa elaborada por Unicef junto con el Unfpa sobre datos estadísticos acerca de la educación en Uruguay. Me parece que vale la pena tomar cinco o diez minutos para realizar ese aporte.

Quiero decir que este documento intenta marcar las cinco ideas fundamentales que los señores Senadores ya habrán podido analizar. En primer término, quiero referirme al punto sobre el que es vital lograr un consenso en materia de educación hoy en día. Debemos preguntarnos qué es fundamental acordar, como sociedad, para poder movernos en una agenda de planes educativos en profundidad. Es necesario pensar en cuáles serían los formatos alternativos que se podrían encontrar para los planes educativos. Creo que el Uruguay ha transitado bajo diferentes gobiernos y administraciones por un camino de cambios, pero se ha avanzado poco en materia de formatos alternativos. Voy a tratar de explicar este punto. Una agenda educativa nacional selectiva y potente debe incluir tres o cuatro temas que el Uruguay podría encarar en ese marco. Esa agenda nacional implica, además, recrear el sustento de las políticas públicas, ya que no se puede pensar en una agenda educativa potente sin repensar las políticas públicas en su conjunto y globalidad.

Queremos dedicar más tiempo hoy a hablar sobre las diez posibles líneas de acción en materia educativa. Creo que los Senadores son las personas indicadas para discutir el hecho de que sin una política de calidad y un sistema educativo inmerso en la sociedad, el cambio no es posible. Entendemos que un cambio educativo requiere un repensar nuevo y un nuevo pacto entre la educación, la política y la sociedad civil. Me parece que este es un tema que Uruguay ha dejado de pensar durante mucho tiempo; no ha habido pensamientos políticos sobre la educación, del mismo modo que tampoco hubo, desde el lado de la educación, la suficiente apertura para incorporar a la sociedad al escenario político para reflexionar sobre el asunto. Este es un tema que de alguna manera

se viene dilatando en el tiempo y en el que es necesario profundizar. No se trata de intervenir o invertir en el corto plazo, sino de acordar conceptualmente. Pienso que el acuerdo conceptual es fundamental para dar sustentabilidad a las intervenciones que se pueden hacer. No creo que se trate solamente de ver cuántos liceos se van a construir, cuántas escuelas se van a hacer o cuántos recursos se van a destinar a la educación para adquirir materiales y libros. A nuestro juicio, hoy esa discusión es secundaria frente a la de los objetivos y finalidades que debe tener el sistema educativo. Consideramos que el sistema educativo tiene que recobrar la idea de la discusión de los cambios en lo sustancial y no tanto en lo instrumental. Me da la impresión de que muchos de los acuerdos políticos en educación han apuntado más a los instrumentos que a los objetivos sustantivos. Creo que ese es un problema serio a encarar. No sé si el país tiene que seguir aumentando la cantidad de liceos con el formato tradicional, por eso, para nosotros el tema no radica en cuántos liceos hay que invertir, sino en qué tipo de currícula queremos para un nuevo modelo de educación media y luego veremos qué centro educativo requerimos para ese nuevo modelo curricular, así como qué clase de materiales necesitamos, qué infraestructura y cuáles serían los apoyos. Nos parece que ha habido una priorización del instrumento sobre el objetivo y eso hace que la discusión sea el instrumento y no el objetivo. Entonces, luego nos damos cuenta de que simplemente invirtiendo en los instrumentos tradicionales, los datos educativos gruesos no cambian. ¿Por qué? Porque creo que no hemos repensado la educación; hemos transitado el camino más fácil -lo digo con el mayor respeto hacia los Senadores integrantes de la Comisión- que es ponernos de acuerdo sobre los instrumentos, dejando de lado la discusión sobre las finalidades y los objetivos. Creo que hoy en día la vuelta de la política a la educación y de la educación abierta a la política, radica en pensar la educación en sus finalidades y objetivos sustantivos. Ese es un punto importante que está relacionado con otro elemento, con una masa de educadores actualizados. En educación, muchas veces Uruguay vive bastante alejado del mundo y suele suceder que no hay mecanismos para compartir experiencias e intercambiar conocimientos, tenemos tendencia al pensamiento endógeno y somos muy poco receptivos a ver qué pasa, no para modelar, ni imitar, sino para aprender y buscar nuestro camino. Por tanto, existe una importante necesidad de contar con educadores críticos y quizás el Uruguay tenga que hacer un esfuerzo, como lo hizo la Cide en los sesenta. Si uno piensa en la magnitud de un esfuerzo nacional de largo aliento -lo que fue la Cide en Uruguay en la década del sesenta- y en armar una masa crítica de gente que pensó el país desde una visión plural, política, de ideologías diferentes que lograron repensar el país y un modelo de educación y desarrollo, veremos que estamos necesitando algo similar en materia educativa.

Nos parece que el desafío fundamental es pasar de invertir en insumos y condiciones a invertir en democratización de la educación; ese es un cambio conceptual importante. Democratizar la educación hoy no significa sólo accesibilidad, sino también procesos y resultados de calidad. Asimismo, implica no pensar la equidad y la calidad como algo separado, sino junto. Actualmente las experiencias de los países más relevantes en el mundo muestran que equidad y calidad van juntas y, para ello, basta ver la experiencia de los países nórdicos. No hay equidad sin calidad democrática y no hay calidad sin equidad. Por tanto, repensar la calidad y la equidad de manera integrada es algo importante.

Entendemos que en esta discusión debemos priorizar el tema de los sistemas educativos. Hoy en el mundo la discusión se centra en cómo los sistemas educativos deben estar pensados, de forma tal que den oportunidades a todos; nuestros sistemas educativos brindan oportunidades a algunos y no a todos porque están fraccionados, compartimentados y divididos en subsistemas. En realidad, nos deberíamos preguntar si tenemos un sistema educativo. ¿Tenemos un sistema educativo o una suma de ofertas, instituciones y procesos que tienen que ver con diferentes partes del sistema educativo, pero no un sistema que funcione de manera integral y holística? En muchos casos, hoy la discusión en el mundo pasa porque sin un sistema educativo integrado y holístico, que dé oportunidades a todos, no hay posibilidades reales de democratizar la educación.

No voy a ahondar en este punto porque los datos aportados por el excelente estudio realizado por Unicef en 2010 lo muestran con claridad, pero sí a decir que el Uruguay tiene tres problemas fundamentales, que son: calidad deficitaria, intolerable inequidad y la excelencia marginal. El diagnóstico es muy claro, por lo que no profundizaremos en ellos.

Nos parece importante poner énfasis en tres temas que podrían conformar una agenda nacional educativa importante y potente. Uno de ellos, tiene que ver con una educación inclusiva facilitadora del desarrollo de los estudiantes, espíritu y materia del sistema educativo. Hoy es claro que

inclusión significa no solo acceder, sino también diversificar procesos educativos para personalizar. No hay educación sustentable sin personalización del acto educativo, que supone entender la singularidad y especificidad del alumno, la manera en que aprende, siente y se vincula con los demás. La experiencia internacional indica que mucho de lo que aprenden los niños lo incorporan de los pares en la clase. Las escuelas tienen muchos recursos que los alumnos no utilizan para potenciar su aprendizaje; la manera de lograrlo es poniéndose a trabajar juntos, unos actuando como tutores de sus pares en unos temas y haciendo lo propio en otros.

También se podría recambiar el modelo educativo conceptual. Por ejemplo en Japón las clases numerosas representan una ventaja porque se puede trabajar en grupos y posteriormente compartir lo realizado en subgrupos, en las instancias plenarias. El formato de la escuela y del aula deben ser repensados, porque esta última ya no es la relación magistral alumno-docente desligada de los demás, sino que debe ser vista en un conjunto en el que el alumno es un recurso fundamental para que sus pares aprendan. Estos se apoyan y son esenciales en los aprendizajes.

Entonces, inclusión es personalizar la educación y eliminar las barreras que instala el propio sistema. Como sociólogo, haciendo un *mea culpa* del caso, debo admitir que hemos heredado una pseudocara sociológica a la educación por creer en el "intervinismo" social y que los aprendizajes se explican solo por la ocurrencia de los factores sociales externos. Ese es un grave error conceptual, porque buena parte de los resultados explicativos se producen por lo que sucede en el aula, en el centro, por la manera en que se administra y gerencia el currículo, y este, en lugar de una fuente generadora es excluyente de oportunidades. ¿Por qué excluye un currículo? Lo hace cuando: penaliza al estudiante por la forma de evaluarlo, le trasmite contenidos que lo aburren, pone énfasis que no tienen nada que ver con la vida real y deja de lado el conocimiento de las competencias vitales y fundamentales, necesarias en una persona para desempeñarse en la vida.

Como sucede en otros lugares del mundo, nuestro sistema educativo tiene instalada la fuente principal de exclusión dentro de sí mismo. Por supuesto que afuera hay exclusión vinculada con factores de pobreza, marginalidad y segregación que todos conocemos, pero también la hay, de manera muy fuerte, por la forma en que se supervisan los centros educativos, el relacionamiento de los docentes entre sí, etcétera. Los países ponen cada vez mayor énfasis en la inclusión como un principio transversal de la política educativa. Eso se ve en todas las sociedades. Hay una tríada que es fundamental: currículos, escuelas y docentes inclusivos. ¿Qué es un docente inclusivo? Es el que respeta, atiende y responde a la diversidad específica de cada alumno, porque este es un ser específico. Los aprendizajes no se explican solo por el ropaje social o cultural de los alumnos, sino también por la forma en que aprenden y se vinculan con los otros, por la manera en que usan su memoria, etcétera.

La inclusión es importante en una educación básica. En Uruguay ese concepto no ha estado demasiado en la agenda, porque en nuestro formato tradicional de ver la enseñanza, generalmente se habla de educación primaria y media, como también sucede en otros países. La educación básica implica repensar las enseñanzas primaria y media bajo un formato único. Brasil, China, Escocia, Finlandia, Ghana, Francia y México, que tienen diferentes contextos, entornos y situaciones sociales, transitan hacia un modelo de educación básica en el que se combina, de manera unitaria, lo que tradicionalmente era la educación primaria y media e, incluso, inicial.

En Unesco estamos fortaleciendo África a través de lo que llamamos un programa de desarrollo de la educación básica. Este consiste en pensar un modelo de escuela que tiene los niveles inicial, primario y medio juntos, porque no puede haber ruptura institucional y pedagógica -como la hay- entre la evaluación primaria y la media en la evaluación de los alumnos, en el manejo de los conceptos educativos, en la forma de desarrollar los contenidos, etcétera.

Cuando hablamos de Finlandia, vemos que el modelo de escuela comprensiva de diez años explica buena parte de sus resultados. Los niños ingresan a la escuela a los seis años y egresan a los quince o dieciséis; y no hay problemas de convivencia porque se desarrolla un espíritu educativo donde la educación tiene el soporte necesario para hacer eso en el niño y la familia. Entonces, ya no es el currículum de primaria o el de educación media, sino el currículum integrado de una educación básica que le da a la familia la posibilidad de una educación de diez o doce años.

México transita hacia eso. Brasil lo está haciendo hacia la expansión de la educación básica, y lo tenemos aquí al lado, no hay que ir muy lejos. China, cuyo fenómeno de expansión de la educación está basado en el modelo de escuela a diez años, ya tiene una tasa de egreso a nivel universal a los quince años; van hacia un egreso del 70% de la educación media superior y ya están en un 50% de asistencia a la educación inicial.

¿Cuál es el modelo aplicado? El nuevo, es decir, un modelo de escuela básica de nueve a diez años integrado e institucional, pedagógico y curricularmente.

El tercer tema es dejar de pensar la educación media como la educación media y técnica, y pensarla como educación de jóvenes. Actualmente, el concepto vertebrador de la educación media no es educación media técnica o secundaria separada; los países tienden a integrar la educación media técnica y secundaria en un modelo porque el joven, al final de la educación media, tiene que manejar conceptos básicos de la educación secundaria y técnica como parte de una formación ciudadana comprensiva.

Si dejamos de dar las herramientas de la educación técnica a un joven de educación media secundaria, le estamos mutilando su formación ciudadana.

Los países tienden a ir hacia lo que se llama un modelo de educación de jóvenes, que es un modelo de educación comprensiva en el que se desarrollan competencias de vida ciudadana y donde el énfasis no está en las asignaturas o en las disciplinas. Las asignaturas o disciplinas son herramientas, no fines en sí mismos. Lo que sucede es que, como históricamente hemos visto a la educación media a través de las disciplinas, hemos transformado a las disciplinas en los fines y no en los medios para potenciar los aprendizajes. Y ese es un legado muy fuerte en la historia de nuestra educación, es un legado francés, aunque los franceses lo están modificando. Ellos apuntan a lo que llaman un ciclo de competencias y conocimientos en la educación media.

Además, están eliminando las notas de la educación primaria, porque ellas penalizan a los más pobres. Ese es el argumento que se está utilizando como base de sustentabilidad del sistema de evaluación; están instalando las llamadas libretas de competencias. La idea es que los alumnos sean evaluados a través de una de esas libretas, donde cada profesor y maestro registren, año tras año, la manera en que los niños y jóvenes van desarrollando determinados niveles de competencia. Los países están dejando de lado los modelos tradicionales examinadores y penalizadores de evaluación.

Como los señores Senadores saben, esta discusión acerca de la educación media está instalada en el mundo. Hay quienes creen que, frente a los problemas de la educación media, la primera respuesta es la exigencia como valor y fin supremo en sí mismo. Es decir, exijamos, no sabemos para qué, pero hagámoslo. Pongamos exámenes al final de la educación media básica y de la educación media superior. Exijamos.

Entonces, aparece esta idea de la “educación Harvard” del nivel inicial, es decir, los niños hechos Harvard desde la educación inicial. Esto es tremendamente peligroso porque no se los hace gozar de su desarrollo como tales desde el punto de vista emocional, psicosocial, etcétera.

Hay un tema que aparece con mucha fuerza en Europa -y esto lo veo allí a diario- y tiene relación con la idea que tienen muchos padres -que nos parece extremadamente peligrosa- de proteger el derecho de los alumnos a aprender con sus pares sociales y culturales. Eso quiere decir que si mi hijo pertenece a la clase media-alta, tengo el derecho a que él aprenda con niños de esa misma clase. ¿Y de qué manera el sistema educativo garantiza eso? Lo hace dividiendo las ofertas. Entonces, hacemos ofertas de educación media para determinados sectores sociales y otras para otros sectores. Por ejemplo, en Ginebra, dado su entorno internacional, se acaba de instalar este año una sociedad bastante pluricultural, en la que se distingue una educación media con tres secciones o ramas: una socialmente de prestigio, vinculada al latín y a las lenguas; otra media, relacionada con la comunicación; y otra más tecnológica, de menor nivel. ¿Cuál es la idea? Dividir a los alumnos en función de las notas que tienen en Primaria. Se van formando diferentes secciones en las que uno protege el derecho de los padres a que los niños aprendan con sus similares sociales y culturales,

pese a que esto tienda hacia una sociedad excluyente, en vez de incluyente. La discusión que se ha planteado refiere a separar alumnos para atenderlos mejor.

Cuando en el sistema educativo separamos y diferenciamos ofertas, debemos ser conscientes de que también estamos separando a los alumnos de acuerdo con su nivel socioeconómico. Esto tiene que ver con las posibilidades reales o no de alcanzar una sociedad incluyente.

La otra alternativa posible es pensar la educación media de otra forma: por ejemplo, en un modelo de escuela comprehensiva y unitaria, en la que uno no divida sino que integre, y donde uno ponga el énfasis en el desarrollo de determinadas competencias y en las tutorías. Todos sabemos que en la Educación Media, la orientación de las tutorías tiene un valor extremo y es fundamental.

Además, se pone mucho énfasis en la población formativa. Aquí se trata de evaluar para aprender y no de evaluar para penalizar. Fundamentalmente en la Educación Media Superior hemos heredado un modelo educativo que goza de la penalización y no atiende la diversidad. ¿Por qué? Porque el examen se transforma en un elemento negativo.

Días pasados tuve ocasión de leer algunos comentarios de la Universidad de la República dirigidos a la enseñanza secundaria, que me llamaron mucho la atención. Allí se decía que el problema es que en la educación media no se prepara a los jóvenes para dar exámenes. Pero aquí el tema central no es ese, sino saber si los estamos preparando para que tengan las competencias y las habilidades que se requieren para desarrollarse como estudiantes universitarios de nivel. No se trata de formarlos mejor por dar exámenes, porque está claro que los exámenes no son una herramienta fundamental para mejorar la calidad de la educación. Por ejemplo, en Finlandia, en la Educación Primaria no se ponen notas y no hay inspectores ni evaluación; lo único que tienen es una prueba de egreso al culminar la Educación Media Superior. ¡Y veamos los resultados de Finlandia y comparémoslos con los de otros países! Quiere decir que no necesariamente examinar es garantía de calidad. No creemos que cargando las culpas a la educación media por falencias de otros sistemas estemos resolviendo los problemas. Este es un punto que se debe discutir.

A continuación, y a efectos de no monopolizar el tiempo de que disponemos y tener la posibilidad de realizar un intercambio de ideas con los aquí presentes, quiero referirme a las diez ideas fundamentales para repensar el sistema educativo.

La primera consiste en revisar el marco normativo, institucional, de planeamiento y de gestión a todos los niveles para sustentar las visiones y las prácticas de un sistema educativo entendido como un facilitador de oportunidades de aprendizaje.

Nuestro actual sistema educativo no facilita oportunidades de aprendizaje, porque no da a cada alumno una oportunidad real de aprender.

¿Qué significa tener un sistema facilitador de oportunidades de aprendizaje? Se trata de un sistema que no se traba en la discusión público-privada, integra lo formal con lo no formal y apela a la diversidad de ofertas y procesos educativos en la sociedad para responder mejor al niño y al alumno. Un sistema facilitador de oportunidades de aprendizaje no entiende que todas las respuestas están en el Estado. Un sistema facilitador de oportunidades de aprendizaje es un sistema educativo que apela a la diversidad de actores existentes en la sociedad para buscar la manera de dar mejor respuesta a los problemas de cada niño inserto en la diversidad de la sociedad. No se tranca institucional ni ideológicamente, sino que se abre. A este nivel está planteada la discusión en el resto de los países del mundo.

Hay un excelente artículo -escrito hace muy poco tiempo- en el que se pregunta cuál es la razón por la cual Finlandia, Corea, Singapur, Japón y Canadá tienen un sistema educativo de excelencia. La Ministra de Educación norteamericana solicitó a la OCDE realizar un estudio de los países en los que el sistema educativo funciona bien porque, como a los Estados Unidos les está yendo tan mal, quieren saber qué están haciendo aquellos a los que les va bien.

Una de las conclusiones es que todos esos países han pensando en un sistema educativo para todos y con oportunidades para responder a las necesidades de cada uno y no de algunos. Nuestro sistema educativo está basado en el supuesto de que hay algunos alumnos que pueden responder y otros que no. En definitiva, muchas veces se asume la teoría de la ineducabilidad de ciertos sectores y, si asumimos esta tesis, estamos diciendo que no tenemos un sistema educativo para todos. Por lo tanto, la primera discusión está en preguntarnos si queremos un sistema educativo facilitador para todos. Aclaro que facilitador no significa facilismo ni convertirlo en algo fácil, sino dar oportunidades reales de aprendizaje.

Una segunda idea que proponemos es un marco curricular común para todas las ofertas educativas para las edades de 3 a 18 años. La idea es que en vez de tener currículo en primaria, en educación media y en educación técnica, tengamos un marco curricular común para los chicos entre 3 y 18 años. Este sería un sistema educativo con objetivos, contenidos fundamentales, ejes transversales de formación y criterios de evaluación comunes a todos.

Uno de los países de excelencia en materia educativa es Escocia. Este país ha definido un currículo de excelencia para las edades entre 3 y 18 años. No hablo de educación primaria y media, sino de un marco curricular común. Los docentes de primaria y de educación media deberían ajustarse a ese marco curricular y tendrían que dialogar y no aplicar criterios de evaluación totalmente distintos. Por lo tanto, deberían tener un marco curricular común, ejes transversales, contenidos fundamentales y criterios de enseñanza. Digo esto porque, muchas veces, la forma en que enseñamos lengua en Primaria es muy distinta a cómo la enseñamos en Secundaria. ¿Quién paga eso? El joven. ¿Y cómo se paga? Con la deserción y la expulsión del sistema educativo. Repito: debe haber marcos curriculares comunes para que efectivamente haya convergencia; esa es la tendencia en el mundo. Los países transitan hacia marcos curriculares comunes.

La tercera idea es ¿por qué no ensayamos un modelo de centros de educación básica incorporando los niveles inicial, primario y medio básico? Uruguay tiene dos posibilidades muy concretas para hacerlo. Lo digo con el mayor de los respetos y con humildad. Las escuelas de las zonas rurales pueden ser transformadas en un modelo de educación básica de diez a once años. Uruguay tiene experiencia en esa línea; además, eso está documentado y evaluado. Me pregunto: ¿por qué no hacemos inversiones para transformar las escuelas de tiempo completo? Recuerdo que hace algunos años estuve conversando con la señora Senadora Topolansky sobre este tema de las escuelas de tiempo completo y estuvimos de acuerdo con respecto al valor positivo que tienen. Me pregunto: ¿por qué no se transforman en una escuela básica de diez años? En este caso, no tendríamos más profesores de educación media básica o maestros de primaria, sino profesores y docentes. Por supuesto que habrá que invertir en la formación, de manera gradual y evaluando, pero esta es una posibilidad, un camino. ¿Por qué no ensayamos ese camino? ¿Por qué no pensamos en centros de educación de jóvenes en la educación media superior, en lugar de pensar en educación técnica y secundaria separadas? El centro de educación media de jóvenes incorporaría componentes de educación técnica y de educación media. Los centros de educación de jóvenes son lugares donde se hacen varias cosas distintas a la vez. Una de las cosas que me sorprendió al visitar un centro de educación media de jóvenes en Finlandia fue que un chico podía hacer cosas vinculadas al aprendizaje de las matemáticas y, al mismo tiempo, hacer algo que tuviera que ver con su economía doméstica como, por ejemplo, arreglar su ropa. Los señores Senadores dirán que eso no tiene nada que ver, pero no es así, porque forma parte de la vida y la formación de un ciudadano. Hacer cosas distintas motiva mucho más que encapsularlos en determinados contenidos disciplinarios que muchas veces no tienen nada que ver con lo que pasa en el mundo y en la sociedad.

La quinta idea es localizar el currículo, que es mucho más que descentralizarlo. Sin embargo, descentralizar el currículo en América Latina -y acá hay gente de Unicef que lo sabe mejor que nosotros- no ha sido una buena noticia porque significa descentralizar recursos sin tener los mecanismos de apoyo necesarios para que la descentralización opere como un fenómeno de democratización. El caso de Chile es bastante claro. Hay que tener en cuenta que localizar el currículo es mucho más que descentralizarlo, es dar al centro educativo las herramientas, los instrumentos y las responsabilidades para que lo desarrolle. No me refiero al currículo que se prescribe en el Ministerio de Educación y Cultura o la oficina curricular, sino a que son necesarias las herramientas para que el centro educativo tenga libertad para definir determinados criterios curriculares, capacidad para desarrollarlos o capacidad de gestión de recursos humanos. Por eso no hablamos del concepto de

descentralización porque muchas veces ha significado transferencia de responsabilidades sin repensar la visión educativa. Con la señora Sonia Scaffo hemos hablado varias veces sobre este tema. Localizar implica una visión de centro educativo local inserto en la realidad. Actualmente, el concepto que se maneja en el mundo es el de currículo glo-local; este tipo de currículo responde a las especialidades locales dentro de una mirada global. No puede haber currículos localistas ni globalizantes porque no son respuestas pertinentes; hay que tener currículos que aterrizan en lo local y a la vez conceden una mirada global al mundo porque, en realidad, no puede haber solamente un currículo localista.

La sexta idea tiene que ver con lo siguiente: ¿por qué no pensar en complejos educativos en los barrios entendidos como prioritarios, que provean oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida? ¿por qué en vez de tener suertes de ciudades educativas en barrios importantes de Montevideo no se tienen en lugares donde la familia pueda hacer a la educación? Uno de los temas centrales en la discusión es que si no cerramos la brecha generacional en materia educativa -el trabajo de Gustavo De Armas y Alejandro Retamoso aporta luz sobre el tema- será muy difícil educar a las generaciones jóvenes porque los padres no tienen las herramientas ni los conocimientos como para apoyarlos. Si pensamos en complejos educativos en los barrios, también podremos dar posibilidades a las familias, a los padres, de acceder a una educación básica ampliada utilizando la informática. Por ejemplo, el Plan Ceibal, anclado en el barrio, puede ser una formidable herramienta de democratización de las oportunidades de desarrollo de la familia. Las políticas educativas deben tener anclaje territorial y familiar, y eso hay que recuperarlo en la discusión.

La séptima idea es conectar a los centros educativos públicos y privados en redes para que trabajen coordinadamente. ¿Cuánto podemos aprender unos de otros? Quisiera mencionar una experiencia muy simple que se dio en Gran Manchester, Inglaterra, que es una zona industrial bastante complicada, con problemas sociales importantes. Allí se desarrolló un proyecto por el que puso a todas las escuelas en red. Pensemos en una escala para el Uruguay, donde hay dos millones y medio de habitantes y seiscientos mil estudiantes. En el ejemplo que mencioné, en algunos casos las escuelas eran tutoreadas y, en otros, unas tutoreaban a otras en función de sus capacidades. Se ha constatado que uno de los factores más importantes para mejorar las prácticas educativas o estados de aprendizaje ha sido el apoyo brindado entre las escuelas. ¿Qué significa eso? Que el Director de una escuela va a otra escuela y comparten experiencias, que un docente que tiene prácticas exitosas, por ejemplo, en enseñar Historia en la escuela “A”, va a la escuela “B” de otro barrio y comparte sus experiencias con los colegas. Es lo que podríamos llamar “cultura colaborativa inter escuelas”. Las redes son formidables y Uruguay tiene la capacidad para hacer eso, tiene escala territorial y comunicación tecnológica como para llevarlo a cabo. Podría aportar el nombre de la persona que estuvo trabajando en este tema porque sé que estaría dispuesta a trasmitir y socializar la experiencia con Uruguay.

Hay un octavo elemento del que poco se habla y me parece importante incluirlo en la agenda. Es necesario promover una fuerte investigación en neuropsicología y en educación cognitiva. Hoy se sabe que si conocemos mejor cómo aprende cada niño, aprende mucho más, pero los docentes no tienen las herramientas de conocimientos en neuropsicología y educación cognitiva como para darse cuenta de cómo puede potenciar el aprendizaje de cada niño. Debemos crear en el Uruguay una masa crítica de investigación y de investigadores en estos temas; para potenciar el aprendizaje es fundamental lo que se llama la inclusión cognitiva, es decir, cómo los niños aprenden. Con respecto a este tema hay mucha evidencia empírica, hay mucha evidencia en el mundo, pero en Uruguay no estamos atentos a ello.

Para muchos, la novena idea puede parecer un poco difícil porque provenimos de cada subsistema. ¿Por qué no podemos tener una unidad de desarrollo curricular común a todos los sistemas educativos? ¿Por qué los Inspectores de Educación Primaria y Media tienen que trabajar separados? ¿No será mejor que todos trabajen en una unidad de evaluación y desarrollo curricular, integradamente, y compartan objetivos y criterios de evaluación? ¿Por qué debemos tener unidades por subsistemas educativos? ¿Por qué tenemos cuatro o cinco diferentes unidades de evaluación, supervisión y gestión? ¿Por qué no se los puede poner a trabajar juntos en los centros educativos? Esto implicaría, también, repensar la educación básica. Repensemos, entonces, las modalidades. La cultura que tenemos radica en que la evaluación y gestión de lo que hacemos está en función de las categorías subsistémicas y no de las necesidades de los alumnos. Esta ha sido la forma tradicional de trabajar; por ello se requiere un cambio fundamental de culturas y prácticas institucionales.

El décimo tema tiene que ver con revisar el rol y la formación docente e implementar un programa comprensivo, de desarrollo profesional docente a la luz de forjar escuelas, currículos y docentes inclusivos. Nuestros docentes deben ser mentalizados, preparados, apoyados y compensados para atender la diversidad de nuestros alumnos, que es creciente. No la entienden porque, además de no estar preparados, implica un gran esfuerzo intelectual y no cuentan con las condiciones necesarias para ello. Por otra parte, los currículos de formación docente tampoco incorporan la atención a la diversidad ya que son bastante escasos. En ese sentido, creo que también se podría trabajar.

¿En qué momento países como Finlandia, China, Singapur, Japón y Corea se dieron cuenta de que tenían que cambiar el sistema educativo radicalmente? Cuando vieron que para sustentar el crecimiento económico, la equidad y el desarrollo de la sociedad no solo bastaba con tener una elite formada, sino que todas las personas debían tener una formación de calidad. En el caso concreto de Finlandia, el sistema pasa de formar a una elite calificada a hacerlo a un conjunto calificado. Reitero que cuando esos países se dieron cuenta de que el sistema educativo tenía que ser una herramienta para el crecimiento económico y la equidad, decidieron cambiar el sistema educativo.

Por lo expuesto, si consideramos a nuestro sistema educativo como una herramienta para el crecimiento económico, la equidad y el desarrollo, tenemos que cambiarlo radicalmente. Si no lo entendemos así, entonces tendremos que discutir otros temas. La experiencia de Finlandia es muy clara: hace cuarenta años formaba una elite calificada; hoy forma una masa calificada. ¿Qué hay detrás de eso? Un sistema educativo cuyo objetivo dejó de ser una elite calificada.

A mi juicio, el Uruguay -el señor Filguiera ha venido pensando al respecto- puede avanzar en estos temas. Es por ello que en las transparencias que expusimos hablamos de oportunidades viables. No son temas que requieran grandes sumas de recursos, sino cambios de mentalidad y cultura. Consideramos esencial que Uruguay dé el paso necesario para formar un grupo de gente de diferentes niveles educativos a efectos de que tenga una mirada global del mundo. Creo que es necesario que desarrolle un plan de formación de treinta o cuarenta personas claves para que puedan ver lo que está pasando a nivel mundial, accedan a otras experiencias, contrasten evidencias, afinen propuestas, vean las cosas *in situ* y las contrasten con otras. Nos debemos un programa de inmersión del Uruguay en el mundo, para que este nos ayude a salir. En este aspecto radica parte del tema.

Honestamente, creo que la alternativa del endogenismo no nos va a facilitar una salida, sino que nos va a seguir empantanando en discutir lo accesorio y accidental, y no lo sustantivo. De ahí que Unesco, Unicef y UNFPA estén pensando en armar un programa de estas características lo que, a mi parecer, es uno de los caminos posibles.

Agradezco enormemente nuestro recibimiento a los integrantes de la Comisión, a nuestra colega y amiga, señora Senadora Moreira, al señor Senador Da Rosa que recuerdo que el año pasado también facilitó todos estos procesos y a la señora Senadora Topolansky con quien desde el año 2009 hemos venido trabajando. Desde la Unesco estamos abiertos a construir y a dar al país -acá está Sonia Scaffo, que lo puede avalar- estamos dispuestos a apoyar al Uruguay con la intención de buscar poner el acento en la resolución de los problemas. Tenemos que repensar la educación, porque solo así podemos repensar el país para el futuro.

SEÑOR FILGUEIRA.- Queremos agradecer a los integrantes de la Comisión esta oportunidad que se nos brinda. Como vieron, la presentación del señor Opertti se centró en una mirada al mundo sobre los aspectos positivos. La idea no quita la parte del diagnóstico que es más conocida, que se incluye en la carpeta y que surgió a partir de un documento que elaboró Unicef. El propósito de la Organización de las Naciones Unidas es, esencialmente, abrir la posibilidad de apoyar un espacio de diálogo político y técnico, que la Comisión y otros actores ya han planteado. Es con esta finalidad que la Organización de las Naciones Unidas ofrece sus actores y sus capacidades, para apoyar y acompañar este propósito.

SEÑOR CROTTI.- Hay tres agencias que están promoviendo este diálogo de educación. Comparto la exposición que hizo el señor Opertti en cuanto a la centralidad que hay en este momento en el país, en el ámbito de la educación. Creo que la pregunta que debemos hacernos es ¿qué tipo de sociedad

estamos proyectando? Todo el debate sobre la inclusividad, la exclusividad y la diversidad no es un tema que se da solo en Uruguay, sino que por él están atravesando las sociedades más desarrolladas y existe una necesidad de acuerdos políticos. Es un tema de índole cultural, de pensar si la educación es un sistema de filtros o una herramienta para utilizar mecanismos de promoción social en una sociedad más integrada.

Aunque pueda resultar duro, si quisiera resumir el estudio que hizo Unicef sobre la educación en Uruguay, esencialmente en Secundaria -o sea, sobre la educación al adolescente- tendría que decir solo dos palabras: estancamiento e inequidad. Francamente, existen grandes diferencias con otros países, y no estamos hablando de otro planeta, sino de Brasil, que es bien cercano, que en los últimos quince a veinte años ha experimentado un enorme crecimiento en cuanto a la finalización de la Educación Media y Secundaria, y Uruguay se ha quedado. Es realmente impresionante ver cómo no ha cambiado la situación si comparamos personas de mi edad con gente que tiene 40 y 20 años. Creo que el estancamiento es bastante único. Habiendo trabajado en un país como Chile, donde se aplica uno de los sistemas más liberales y donde los resultados son muy inequitativos, realmente me sorprende que Uruguay, con un sistema de educación declarado público, obtenga resultados de inequidad similares a los de un sistema tan liberal. Entonces, tenemos que preguntarnos cómo podemos hacer para que haya un cambio a los efectos de que el sistema educativo no empeore las condiciones socioeconómicas de los alumnos.

Para terminar, señalo que el punto que el señor Opertti quiso resaltar es que la sociedad debe reconocer las condicionantes sociales y socioeconómicas, pero existen mecanismos en la escuela que pueden favorecer o disminuir la inequidad. Lo he visto en oportunidad de trabajar en Túnez, en Chile y en Perú y lo cierto es que lo que sucede en el aula no es neutral. Termino diciendo que es muy interesante lo que se ha dicho aquí sobre la neuropsicología pero en Uruguay está, por ejemplo, el Instituto Pasteur que está haciendo investigaciones muy interesantes sobre los aspectos cognitivos en la primera infancia y en la adolescencia. Por tanto, me parece que el país tiene instrumentos como para seguir avanzando.

SEÑORA PRESIDENTA.- Quiero pedir disculpas por haber olvidado dar la bienvenida a los señores Diputados que hoy están aquí en representación de la Comisión de Educación de la Cámara de Representantes.

SEÑOR AMORÍN.- Si bien podrían hacerse muchas preguntas sobre este tema, no voy a plantear ninguna en este momento porque considero que la exposición que se hizo fue clara y muy buena.

En lo personal, entiendo que el Uruguay está en un momento especialmente interesante, en la medida en que todos asumimos que los diagnósticos que se hacen son terribles. Evidentemente, todos asumimos que nos encontramos en una situación de estancamiento e inequidad y por eso creo que estamos en un momento especial, en el que hay que decidir. Se dice que estamos cayendo no solo respecto a nuestra situación anterior sino también al resto de los países. Algunos diagnósticos o exámenes afirman que nosotros nos mantenemos en el nivel que teníamos pero que con respecto al resto estamos cada vez peor. A partir de esto nos damos cuenta de que en un mundo que se mueve a toda velocidad, nosotros estamos parados y que nuestra situación empeora. Reitero que en la medida que todos asumimos estas afirmaciones, este es un presente muy especial para animarnos a hacer algunos cambios y tengo la absoluta convicción de que solo podremos hacerlos juntos y si todos vamos por el mismo camino. Por lo tanto, creo que esta forma de alentarnos a discutir -ya hemos debatido este tema en otros foros- es positiva ya que quizás podamos avanzar en el análisis de estos temas sustanciales. A nosotros nos cuesta abordar estas temáticas, si bien respecto a la educación hemos discutido sobre quiénes tienen que decidir o cómo se distribuye el poder. También hemos dado cifras concretas de qué porcentaje del PBI se debe gastar en la educación, sin importar que este suba o baje, pero no sabemos en qué gastarlo o cómo hacerlo. Considero que esta forma de discutir -respecto a la cual podremos estar de acuerdo o no- es esencial y muy importante y sería bueno continuar con el análisis de estos temas para profundizar en algunos de ellos. Evidentemente, estos insumos nos vienen muy bien -reitero que estaremos de acuerdo con algunos de ellos y con otros no- y no tengo la menor duda de que este es el camino correcto.

Por último, quiero destacar que me voy de esta reunión con entusiasmo porque considero que se pueden hacer muchas cosas y que podemos hacerlas todos juntos. Por mi parte, agradezco especialmente a quienes nos han visitado en la tarde de hoy.

SEÑOR ARREGUI.- En lo personal, me sumo a los elogios que se han expresado a nuestros visitantes y destaco que considero importantes las miradas que se están aportando desde distintos lugares y que recogen experiencias en la materia. Coincido con el diagnóstico que hizo, en cuatro o cinco frases, el representante de Unicef sobre la situación de la educación en el Uruguay y creo que no hay dudas al respecto. También estoy de acuerdo con lo que se ha dicho en el sentido de que la educación no es inocua sino que es capaz de generar cambios profundos. A su vez, me parece que no hay que caer en el contrasentido de irse al otro extremo y decir que es todopoderosa y que puede lograr todos los cambios que hay que realizar en otros ámbitos sociales. En el Uruguay tenemos el gran problema de que la educación es como un barco que está navegando: no podemos sacarlo afuera para calafatearlo, para reformarlo profundamente porque, mientras tanto, el sistema educativo tiene que ir marchando. Hacer los cambios con un sistema educativo en marcha, con todo lo que implican los cambios en formación de docentes, en nuevas estructuras y en currículos es muy difícil. Llegar a puerto a tiempo con este barco de la educación todavía es mucho más difícil en esas condiciones. Coincido con muchas de las propuestas que aquí se han hecho, pero creo que en algunas de ellas hay dificultades serias. Por ejemplo, cuando se plantean líneas de acción como las 7, 8 o 9 -no pongamos ese título, sino integrar conocimientos en base a áreas u otras motivaciones- ello implica cambios culturales y en la formación de los docentes porque tenemos un sistema docente que tiene enormes dificultades para transformarse a sí mismo. El problema es muy serio porque los cambios culturales y la formación docente no se hacen de un día para el otro y, lo que es más grave, no contamos con suficiente personal -independientemente de los currículos- en algunas áreas como la científica. Los jóvenes no están motivados por distintas razones porque quien accede a formarse en un área de la docencia, al mirar los recursos económicos que va a ganar -porque la expectativa de un joven también está ligada a eso y no solo a lo vocacional- se encuentra con que tiene pocas expectativas. Hoy en día en un supermercado, mediante un Consejo de Salarios, se gana $ 9.000 y un docente que recién egresa de un centro de formación percibe $ 11.000. Quiero dejar planteado este tema porque estas son dificultades en las que, a veces, las buenas intenciones se ven frenadas y tenemos un lastre. Estoy de acuerdo con que los currículos no tienen que ser unitarios, sino que debe de haber un núcleo central mínimo como país unitario que somos, pero tiene que haber una diversificación muy grande en la materia. Hay que contemplar algo que el Uruguay ha despreciado: hay jóvenes que cuando acceden al currículo de la educación media, del liceo, terminan disparando porque nosotros los hacemos desertar puesto que no son sus intereses. Las opciones laborales para el mundo de la técnica y del trabajo que existió hace un tiempo -aunque eran estratificadores socialmente- tienen que permanecer porque si no entramos por los intereses, por las motivaciones de los jóvenes, somos nosotros quienes los hacemos desertar. Creo que hay que diversificar mucho el tema pero nos va a costar más de lo que quisiéramos, tanto en tiempo como en esfuerzo. Para no extenderme más, quiero valorar enormemente todo este marco de reflexiones que han volcado.

SEÑOR SABINI.- Quiero señalar que ha sido muy interesante la investigación y los planteos que formularon aunque -como decía el representante Roque Arregui- uno no los comparta en su totalidad, pero resulta grato saber que estamos pensando ideas similares desde diferentes lugares. En algún momento tuve la oportunidad de conversar con docentes de Secundaria y les planteé que el problema era que el modelo liceal estaba agotado y que, seguramente, tendríamos que romper UTU y Secundaria para hacer uno solo. Pueden imaginar que, por casualidad el docente no me agarró del cuello. Realmente, esta anotación de que el liceo como institución está agotada es algo que todos los que estamos preocupados por el tema de la enseñanza debemos reconocer. Aclaro que no soy tan negativo respecto a la situación actual porque, por lo menos el último año, creció la cobertura, la matrícula y se están viendo algunos resultados de políticas sociales que se están implementando. Creo que es importante reconocer que no estamos cayendo, sino que vamos más lento. Quizás el problema sea que hay otros países que se están expandiendo mucho más rápidamente que nosotros. En el sentido positivo, quisiera nombrar tres o cuatro cosas que se comenzaron a concretar hace muy poco y que van en línea con algunas propuestas que Opertti estaba comentando. La primera de ellas es que el programa de compromiso educativo se centra en las tutorías y no en las becas. No se trata de un programa entre pares porque estamos hablando de estudiantes terciarios o universitarios que acompañan a los estudiantes, pero me parece que es una experiencia que va a dar sus resultados quizás el año que viene o el otro. En realidad, apenas estamos comenzando a transitar ese camino, pero se trata de un programa que, desde lo presupuestal, tiende a expandirse. Creo que el aspecto

más importante de este programa es el relativo a los jóvenes tutores, ya que estamos hablando de 900 jóvenes que se anotaron y alrededor de 300 tutores que ya están trabajando, a pesar de que lo central no es la beca puesto que se puede recibir la tutoría y no la beca.

El otro programa que ha sido patrocinado por la propia Unesco en otros países, que es el de centros educativos abiertos e implica utilizar las estructuras educativas los fines de semana, comenzaría en agosto en diferentes liceos. Justamente, cuando estuvimos en México vimos que este programa se está implementando para reducir sustancialmente lo que son las situaciones de violencia de las zonas fronterizas. En aquel país el programa ha tenido un enorme resultado aunque, obviamente, estamos hablando de más de mil liceos. Todo esto tiene que ver con algo que mencionaba Opertti en cuanto a que estas iniciativas tienen que ver con políticas hacia los jóvenes. La idea es que el liceo o la UTU sean lugares donde los jóvenes se sientan identificados y a gusto. Por eso este programa me parece que es una ventana interesante que se está abriendo en nuestra enseñanza.

El otro proyecto que quería mencionar es muy reciente; me refiero al liceo de San Luis, que va a ser un modelo a seguir. Quizás uno quisiera que esto fuera más rápido, pero estamos hablando de un centro de estudios donde los estudiantes desayunan, van a clases, almuerzan y se quedan en la tarde haciendo actividades recreativas y formativas, con prácticas laborales. Hace poco estuvimos allí y vimos que estaban jugando al ajedrez. Se trataba de un grupo opcional y a pesar de ello había cincuenta adolescentes en esa actividad que, por supuesto, disfrutaban mucho. Por su parte, otros estaban en talleres de recreación, de deportes, y sobre esto quiero decir que, además, allí se está construyendo un gimnasio. Se trata de un modelo que une lo propedéutico con lo técnico y, a mi juicio, es al que debemos apuntar. Sin dudas, ese es el nuevo modelo de centro educativo de la enseñanza media, ya que, además, como se decía y me parece muy bien, no se trata de cuestiones contrapuestas. Aquel que recibe la formación técnica necesita, para su vida, tener determinados elementos que le pueden dar las matemáticas, la filosofía, la química o la literatura, y lo mismo sucede a la inversa porque no hay que descartar la idea de que una persona que va a desarrollarse en el campo universitario también adquiera un conocimiento manual. Me parece que esa dicotomía hay que romperla y hacer hincapié en la integralidad.

Por último, quiero hacer referencia a algo que se comentaba con respecto a la educación en Chile. Hace muy poco el BID hizo un estudio que me pareció muy interesante y muestra cómo en contextos socioeducativos iguales, las escuelas públicas tienen mejores desempeños. Por esa razón, creo que si nosotros aplicáramos el modelo chileno estaríamos peor de lo que estamos hoy, lo que a mi entender es una fortaleza y no una debilidad. Pero como todo en la vida, esto también es algo opinable. Sobre este punto, además, pienso que la investigación que se ha realizado es muy interesante y, de algún modo, refiere al tema de lo público y lo privado.

SEÑOR DA ROSA.- Quiero expresar mi coincidencia con algunos aspectos que señaló el Senador Amorín. Cuando compareció el Ministro de Educación y Cultura a la Comisión de Educación y Cultura de ambas Cámaras manifesté que en esta materia sentía que estábamos en un tiempo fermental, un tiempo en el que los uruguayos coincidimos con determinados diagnósticos por encima de partidos políticos, pues entendemos que estos deben ser temas de Estado. En particular y por excelencia, la educación lo debe ser. Es así porque todo lo que se piense, se haga y se ejecute en políticas de educación siempre es a largo plazo, pues los resultados nunca se dan en veinticuatro horas, ni de un año para el otro.

Conversando entre nosotros, vemos que existe la posibilidad de avanzar y analizar todas estas ideas motivantes que planteaba el licenciado Opertti, más allá de que se pueda coincidir plenamente con ellas o no. Creo que, justamente, por motivantes, debemos discutirlas en el marco del proceso educativo y del de las decisiones a tomar en esta materia.

Por otra parte, quiero confiar en lo que nos ha expresado el Presidente del Codicen, el licenciado Seoane, que en el correr de este año recorrió las distintas sedes de los partidos políticos con representación parlamentaria para plantear lo que el Codicen, como órgano rector de la educación, está pensando llevar adelante. Entiendo que aquí hay objetivos a corto, mediano y largo plazo porque, como recién decía el Representante Arregui, hay cosas que no se pueden hacer cuando el barco está navegando; por ello, hay que buscar los mecanismos para ir calafateando o arreglando alguna de sus

partes sin tener que desarmarlo. Espero entonces que a breve plazo el Codicen -reitero, en función de lo que trasmitió su Presidente, el licenciado Seoane, a cada Directorio y a los órganos ejecutivos de los partidos políticos- adopte determinadas definiciones en materia de objetivos a corto, mediano y largo plazo.

Lo que no quisiera que sucediera -sería una gran frustración en el tema de la educación- es que nos pasara algo similar a lo que ocurrió en el cuento que les voy a relatar. A tres individuos les dijeron que en 24 horas el mundo se terminaba y les pidieron que eligieran en qué lugar querían estar porque los iban a llevar allí. Uno dijo que quería morir en Nueva York porque siempre había soñado vivir en esa ciudad; otro dijo que quería ir a Siberia porque como allí no existía nada, no iba a notar que el mundo se terminara; y el tercero dijo que quería ir a Uruguay. Sorprendidos por la respuesta, le preguntaron por qué quería ir a Uruguay y la persona contestó: porque allí todo ocurre treinta años después.

(Hilaridad.)

-Eso nos tiene que marcar como una especie de impronta en nuestra característica bastante conservadora; tal vez lo seamos por ser un país pequeño, con reducida población y sin mayores conflictos ni dramas sociales.

Hace pocos días escuché decir a un destacado representante brasileño que integra una Comisión abocada específicamente a temas de reformas en los distintos Estados -allí las cosas son más difíciles, porque todo depende de la legislación de cada Estado y de la decisión de sus autoridades educativas y, además, se plantean realidades sociales diferentes- que habían optado por comenzar el plan de reformas en aquellos donde la situación social era más complicada, donde había mayor exclusión social, una brecha social más importante, como el Estado de Pernambuco, pero que luego iban a extender los planes de reforma a otros. Estamos hablando de Brasil, un país inmensamente más grande y poblado que Uruguay. Muchas ideas y planteos son coincidentes con los que ha hecho el licenciado Opertti y, entonces, reflexionamos: "¡Caramba, cómo es posible que Brasil, con mayores dificultades, más territorio, población y polarización social, logre avanzar en estos temas y a nosotros nos cueste tanto dar pasos tendientes a corregir una situación en que, generalmente, todos estamos contestes!". Hay que buscar cambios que ayuden a modificar la relación enseñanza-aprendizaje para generar mejores resultados en el futuro, no ya para nuestras generaciones, que están jugadas, sino para las venideras porque son las que importan realmente.

Reitero mi coincidencia con lo expresado por el señor Senador Amorín porque considero que estamos en ese tiempo fermental. Sigo creyendo y confiando en que, en función de lo que el licenciado Seoane trasmitió a los Directorios de los partidos políticos, existan determinados planteos del Codicen que apunten a definir cambios en el sentido de lo que todos deseamos a corto, mediano y largo plazo, para evitar que nos ocurra lo mismo que a aquel al que dijeron que el mundo se terminaba al otro día.

Gracias.

SEÑORA TOPOLANSKY.- En realidad, esta discusión debería insumir más tiempo del que le dedicaremos hoy, pero solo haré algunas reflexiones.

Los uruguayos, que sentimos la educación como un orgullo nacional, no nos dimos cuenta del momento en que se nos prendió la luz roja. ¿Acaso la vimos y no le dimos importancia? Lo cierto es que algo sucedió. Tal vez como parte de nuestra idiosincrasia, los tiempos de cambio fueron más lentos que los del resto del mundo; entonces, en lugar de la educación tuvimos por delante los cambios y se generó un problema.

Ahora bien, quiero señalar un elemento que me parece crucial: a nuestra sociedad le está faltando compromiso; se percibe en las familias con los niños, adolescentes o jóvenes que mandan a estudiar. El niño no tendrá compromiso si la familia no lo asume. Es verdad que hay familias muy desintegradas, pero su compromiso con la educación es fundamental, porque una actitud prescindente

y demandante genera un cortocircuito. También falta el compromiso del cuerpo docente con la educación. Menciono los dos pilares fundamentales de este asunto.

En mi caso, nunca podría haber sido educadora porque no tengo vocación, elemento que, a mi juicio, juega un papel fundamental en esta disciplina. Quizás se pueda ser escribano, por ejemplo, sin tener vocación, pero no ocurre lo mismo en el caso de un docente o de un maestro. Estoy convencida de que ese aspecto es central, aunque de pronto se considere que no es así. En Uruguay hubo un momento en que algunos elegían el magisterio o el profesorado porque era una opción laboral segura al final de la carrera. No se puede soportar una clase un día y otro si no existe vocación y compromiso. Ahí hay otro problema directamente relacionado con el cambio cultural, que supone hacer, no todas las modificaciones que planteó el licenciado Opertti, sino solo algunas. Si nos propusiéramos hacerlo, eso supondría un cambio cultural, y es mucho más difícil el cambio cultural que el dinero.

Es cierto que hay muchas cosas para las que precisamos dinero y me parece que es cierto lo que señalaba el señor Diputado Arregui. Sin embargo, aunque hemos aumentado muchísimo el Presupuesto para la Enseñanza, no se ha reflejado en los resultados.

No niego que el dinero sea necesario, pero considero que el cambio cultural, el salirse de las rutinas, el darse cuenta de que el mundo está en otro momento y ese tipo de cosas, es lo más difícil de todo.

Este verano tuve oportunidad de leer unos libros de Augusto Cury, autor y psiquiatra brasilero, quien habla de temas relativos a la enseñanza. En los dos o tres libros que leí, él hacía hincapié en la falta de amor entre el docente y el alumno y viceversa. Decía que si el alumno no siente que le importa al docente, entonces, todo va a fracasar. Estoy resumiendo groseramente la obra, pero la idea planteada me dejó pensando porque me pareció muy interesante.

Considero que es cierto lo que decía el señor Diputado Sabini con relación a que hay una serie de programas que tal vez no hayan funcionado todavía. Por ejemplo, existe una experiencia muy interesante en la que participan dos liceos, una escuela de UTU y una escuela de Enseñanza Primaria que tienen un tiempo completo compartido. Los cuatro centros educativos realizan un esfuerzo compartido porque cada uno de ellos no podía hacerlo en forma independiente; eso promovió una integración, idea que se planteaba hace unos instantes aquí.

Es cierto que todavía no le hemos sacado toda la punta al potencial del Plan Ceibal; es un programa relativamente nuevo. Y también es cierto que en este momento hay una demanda muy fuerte con relación a la formación para que esta apunte al mercado laboral. En este momento estamos teniendo una baja desocupación y la mano de obra requerida no coincide con la mano de obra ofertada. Por eso, la gente va al Inefop -Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional- o a otros institutos para formarse en aquello para lo que existe demanda laboral. Todos esos son problemas que se presentan simultáneamente en este momento.

Voy a tener que leer con tranquilidad la versión taquigráfica de esta sesión, porque me resulta difícil digerir toda esta información planteada de una manera tan rápida.

Me parece muy interesante el hecho de proponer salidas a la situación. El problema es que muchas veces no las visualizamos en forma colectiva; y si no encaramos esto entre todos, como sociedad, no va a funcionar. Es por eso que hago hincapié en el compromiso, que tiene que ser de toda la sociedad; de esa forma, vamos a lograrlo. Pero veo muy difícil su concreción, si no logramos que la sociedad se comprometa.

Muchas gracias, señora Presidenta.

SEÑORA PINTOS.- Debo decir que me siento muy reconfortada porque yo sí soy docente y, además, de muchos años. También tengo que confesar que no esperaba oír lo que manifestaron en Sala. Yo diría que son nuevas viejas miradas, y es por eso que me siento reconfortada porque, si de alguna

manera seguimos los lineamientos planteados, retomamos un camino que abandonamos hace bastante tiempo.

En ese sentido, muchas veces me enojé cuando no oía hablar de educación a los pedagogos ni a los psicólogos en los programas de televisión o en distintas conferencias. Nosotros tuvimos grandes pedagogos y si bien nuestra enseñanza fue de primera calidad, José Pedro Varela no era un pedagogo ni un docente, pero sí logró, a partir de la reforma educativa, introducir cambios importantes en el país. ¿Por qué? Porque lo importante eran los objetivos que quería obtener con respecto al desarrollo de una sociedad. Él miraba esto desde su marco de estadística, pero se metió de cabeza en el tema y lo logró.

Creo que estamos en un momento fermental, durante el cual debemos pensar en los objetivos de la educación y en algunas de las cosas que tuve ocasión de escuchar en la sesión de hoy. Muchas veces dije -sobre todo, en conversaciones mantenidas con la Senadora Lucía Topolansky- que no hay nada más importante para cambiar la educación, que poner atención en la formación docente, es decir, en lo que se acaba de señalar. Si no tenemos buenos docentes y vocacionales, será muy difícil hacer efectivos los cambios. Estoy hablando de docentes formados, sin ánimo de criticar a quienes no hemos formado. La sociedad se ha complicado más y deben encarar su tarea con un escarbadientes, en medio de grandes problemas. ¡De esta forma es imposible lograr resultados! Tendría que ser al revés: los mejores docentes, o los que tienen más experiencia, tendrían que ir a los peores lugares.

¡Observen el papel en el que he realizado algunas anotaciones que, por supuesto, no voy a repetir! Son demasiadas.

En el año 1950 -quizá muchos de los aquí presentes no habían nacido- hubo riquísimas experiencias, que están registradas, que hay que leer y releer y que llevaron adelante cosas que hoy ponemos como nuevas. Esto es una señal muy buena que nos indica que estamos retomando caminos que nos permitirán salir de la situación en que nos encontramos. Por supuesto que también deberíamos reflexionar sobre por qué llegamos adonde llegamos. Hay que saber mirar hacia atrás para ver qué errores se cometieron, de forma tal de no volverlos a cometer.

Pese a los muchos apuntes que tomé, voy a finalizar aquí mi exposición, no sin antes decir que encontré más de lo que esperaba encontrar.

SEÑOR RUBIO.- Saludamos a nuestros invitados por su presencia en este ámbito.

Esta ha sido una reunión muy productiva, en la que se hizo un planteo removedor y fermental, que parte de una mirada comparada a nivel mundial, que nos hace mucho bien, y que ya se había dado en aportes anteriores en esta misma Comisión, por parte del magíster Renato Opertti, entre otros. Todo esto es muy bienvenido porque estamos en un momento en el cual la discusión sobre la transformación del sistema educativo si bien no está en un punto de madurez, está tendiendo hacia un nivel avanzado.

El señor Presidente de la República llevó adelante toda su campaña electoral diciendo: "educación, más educación, más educación", y vuelve al tema. En realidad, esto es compartido por todo el sistema político; diría más, es una demanda de la sociedad. Hay una demanda insatisfecha de la sociedad y una frustración por parte de esta, que es enorme en este aspecto. Estamos ante una situación muy compleja y tenemos que decantar algunas ideas fuertes que ayuden pero que sean muy selectivas. A mi juicio, no es fácil porque -como ya lo han dicho durante la sesión y estoy totalmente de acuerdo- hay estancamiento e inequidad y el sistema no es neutral porque reproduce la situación, la amplía y, principalmente, la profundiza. Estamos de acuerdo en eso. Ahora bien, los niveles de brecha y de fractura entre el sistema educativo y la sociedad son mucho más profundos de lo que una percepción y una mirada puede brindar, hay códigos, sistemas y manera de pararse ante la realidad que son tremendamente diferentes. Por lo tanto, el debate entre universalismo y localización pasa a ser la discusión central. Es muy difícil resolver esto e incorporar la diversidad en esta sociedad. Por ahora

hay experiencias piloto y deberíamos hacer más para ver si encontramos un camino para avanzar en este tema.

Hay que tener en cuenta que una de las consecuencias es que los contenidos del sistema no responden a los intereses de los muchachos, entonces no hay motivación sino exclusión. Además, no es lo mismo el modo de ser excluyente en algunos medios sociales y en algunas instituciones educativas, que en otras que están localizadas en diferentes lugares. Creo que aquí está uno de los ejes centrales del debate que se ha planteado. El otro nudo me parece que está en la fragmentación del sistema. Esta idea de un ciclo básico ampliado común, sin duda, puede ser uno de los caminos pero supone romper con las chacras institucionales. Entonces, el tema es cómo se reforma un sistema que está en funcionamiento y, por ende, no se puede parar. Creo que estos son algunos de los desafíos que hemos detectado y que ya han sido planteados. Es cierto que hemos discutido más sobre el tema de los instrumentos que sobre la sustancia y los objetivos; pero no nos "bandeemos", porque si bien es cierto que hemos dado un salto extraordinariamente importante, en términos relativos, en materia de inversión educativa, en realidad, el punto de partida era también muy bajo y el sistema cayó tanto, que uno mira los salarios docentes actuales y puede ver que todavía son muy pobres. Entonces, plantearse lo del profesor cargo, que es algo admitido por todo el mundo ya que si no está en una institución no puede tener inserción en la comunidad, no es tan sencillo de aplicar con este nivel salarial porque tiene que apelar a las 40, 50 o 60 horas para poder sobrevivir. Esto lleva a la dinámica de la rotación y del profesor taxi. Entonces, es cierto que la inversión en infraestructura debe aumentar -aunque ya se ha aumentado- pero a mi juicio también hay que mejorar la gestión. A esta altura es más un problema de gestión, que de recursos. Creo que no debemos desestimar del todo los instrumentos, sino que tenemos que integrar ambos aspectos porque es una idea admitida socialmente -y en todo el sistema educativo- por las autoridades. En realidad, el mismo discurso se reproduce en las Comisiones de Educación y de Presupuesto; las autoridades y el sistema dicen lo mismo: tiene que haber un tiempo extendido porque, de lo contrario, no hay viabilidad para cambiar los contenidos y las sustancias. Ahora bien, poner en práctica todo eso de una manera que impacte y sea compatible con un cambio en la formación de los docentes para hacer que puedan viabilizar una transformación -todo al mismo tiempo- es realmente complicado. Quizá el tema esté en seleccionar en un plan de cinco o seis prioridades -pocas; de lo contrario, dejan de ser prioridades- y luego llevar a cabo el plan de transición, es decir, ayudar a quienes están gestionando el sistema y no quedarnos en el pilotaje. Corremos el riesgo de que haya muchas experiencias piloto. Como se hizo en el pasado, cada cinco años cambiamos de planes y de programas, pero nos quedamos en el mismo punto, aunque con diferentes planes y programas.

Por mi parte, solo me resta agradecer la visita y ya reflexionaremos sobre el tema.

SEÑOR GARINO.- Quiero agradecer la invitación que nos cursaron para concurrir a esta Comisión del Senado y aclaro que voy a ser breve porque también pretendo escuchar a quienes nos visitan en el día de hoy.

Hay tres aspectos puntuales sobre los que quisiera preguntar. El primero de ellos tiene que ver con la visión que hay acerca de los liceos y la Educación Secundaria. Creo que cuando se habla de exclusión se hace referencia al gran problema de deserción que hay porque el número de los que ingresan no es el mismo que los que terminan Secundaria; pienso que, si cortamos por lo grueso, se podría hablar de un tercio. Mi reflexión es que el modelo de Secundaria está pensado como un puente hacia las Universidades pero muchas veces, por distintos motivos: por la formación o porque no les gusta tanto estudiar o introducirse en los libros, buscan otro tipo de respuesta educativa. Hay gente que por equis motivo no está pensando en ingresar a una Universidad, por lo que el liceo no lo seduce y termina yéndose. Esa es la reflexión que quería compartir con ustedes.

En segundo lugar, me gustaría mencionar la Ley de Educación. No pretendo que se realice un análisis pormenorizado, pero lo cierto es que hay una ley vigente en nuestro sistema jurídico. A veces se menciona a José Pedro Varela, pero si él estuviese hoy aquí ni siquiera podría integrar el Codicén porque debería tener diez años como maestro. Hay una serie de circunstancias en las que se habla de la Ley de Educación y por ello me gustaría escuchar una reflexión acerca de este tema por parte de quienes nos visitan.

Una tercera interrogante refiere a lo que para mí es uno de los objetivos -a veces un poco hipócritas- de la sociedad y es que se pide más y más educación. Sin embargo, los sueldos están sumergidos, se habla de carreras técnicas. Cuando se prepara mucho a una persona en informática se le abren un montón de puertas, incluso económicas, que le permiten mayores ingresos, un mejor desarrollo familiar, más oportunidades y otras circunstancias, pero eso no se lleva hacia la docencia. A veces se espera más seguridad, pero hoy en día el policía no está jerarquizado; se pide más educación pero el docente tampoco lo está ni a nivel de remuneración ni en otros aspectos. Creo que muchas veces se parte del concepto de que hay que mejorar la educación, pero se olvidan la jerarquización y el rol del docente, y cómo a veces hay que incorporarlo a los cambios. Roque Arregui decía muy bien que queremos introducir cambios profundos en la educación, pero es un barco en movimiento. ¿Cómo podemos preparar a los docentes cuando el barco ya está en movimiento? No olvidemos que el docente cumple un papel central y a menudo es postergado en muchos ámbitos, tanto en su formación como una vez que ha egresado -y sigue profundizando sus conocimientos en posgrados- y a nivel remunerativo.

Esas son las preguntas que quería plantear.

SEÑORA PRESIDENTA.- Agradecemos la presencia del Diputado Garino, la exposición del señor Renato Opertti -en su segunda visita a la Comisión de Educación y Cultura- así como también la visita de todas las autoridades presentes.

Quiero realizar una serie de preguntas. La primera de ellas está referida a la extensión de la educación básica. Conozco algo de la reciente experiencia brasilera con respecto a la masificación de la educación básica. Sin duda, es más fácil armar algo cuando uno recién empieza, que introducir modificaciones en una estructura que funciona desde hace mucho tiempo. Me pregunto: ¿cuál es el tránsito que hay de un maestro a veinticinco profesores en esta educación básica de diez años; sobre todo, en el último tramo? Me gustaría saber en qué radica el éxito de tener una educación fundamental hasta los diez o doce años en lugar de cortarla a los seis, si es que se puede aislar ese factor, independientemente de los contextos en que se aplica.

Otra de las preguntas tiene que ver con la educación media y técnica. Al respecto, estamos tratando de crear el Instituto Técnico Superior, que sería como un politécnico que tendría el objetivo de articular la educación. A modo de ejemplo, tenemos los tecnológicos que articulan la educación universitaria con la técnica y con la de UTU. De esta forma, se articularía todo lo que se ofrece en materia de educación técnica. Concretamente, queremos saber qué dificultades le ven a este sistema que no es una misma enseñanza para jóvenes, pero por lo menos busca articular los diferentes niveles existentes.

La siguiente pregunta es sobre la relación entre la calidad y la equidad, tema que originó muchas discusiones en el seno de esta Comisión. Todos queremos calidad y equidad. A propósito, en una de las últimas sesiones se discutió sobre las pruebas de evaluación y algunos centros educativos han estado en el candelero por una mayor o menor exigencia. Al parecer, existe una especie de disputa entre nosotros: requerimos calidad o reducimos la brecha de equidad; no podemos con todo. En la práctica parecería que estos dos principios son relativamente incompatibles, especialmente cuando se trata de las pruebas de evaluación. Reitero que esta discusión se dio en la sesión pasada, precisamente con respecto al Liceo “Francisco Bauzá”.

Con respecto a las Pruebas PISA, al Uruguay le va muy bien. Si no me equivoco, en las últimas que se realizaron, nuestro país fue el mejor de América Latina en matemáticas. Cómo se explica, entonces, la calidad relativa que existe entre estas pruebas y el diagnóstico de estancamiento. Estoy de acuerdo con la perspectiva de eliminar la evaluación, la prueba y el examen como “el criterio” para medir la calidad educativa, pero parece que luego nos encontramos leyendo los resultados de las Pruebas PISA y demás. Parecería que tenemos una especie de dependencia permanente de la evaluación cuando, en realidad, el debate público se ha dado debido al tema de la evaluación. A mi juicio, esa perspectiva sobre la evaluación es muy de avanzada, como lo es también el ejemplo que se mencionó de Finlandia.

Finalmente, me cuestiono -esta es una pregunta para el sociólogo- ¿qué porcentaje de la brecha de equidad determina el aula? Lo cierto es que las Pruebas PISA indican que, a igual contexto socioeconómico, no hay diferencia entre los educandos públicos y los privados; es el contexto socioeconómico el que determina los resultados educativos de los niños. Esto no quiere decir que no se vaya a trabajar con respecto a la educación, pero a veces nos sentimos deprimidos por el peso que tiene el factor socioeconómico en la determinación de las trayectorias individuales de los niños.

Sin lugar a dudas, se trata de un problema que no puede ser solucionado en esta Comisión ni por el sistema educativo en forma aislada.

Estas son las interrogantes que quería plantear. Cedo el uso de la palabra, en primer lugar, a la señora Sonia Scaffo, representante de Unesco.

SEÑORA SCAFFO.- Ante todo, quisiera agradecer a los señores Senadores por escucharnos.

Deseo insistir en un aspecto que mencionaron los colegas de la Organización de las Naciones Unidas. Nuestra presencia aquí tiene el propósito de decir: “somos conscientes de que este es un problema muy complejo de la sociedad en su conjunto, que requiere conocimiento, compromiso y acción, todo a la vez”. Dentro de esa complejidad, como equipo-país, asumimos nuestra responsabilidad de contribuir a tratar de solucionar ese problema. No suponemos que tenemos las respuestas, pero sí sabemos que debemos hacer una contribución concreta y bregar, como cooperación internacional, por la necesidad de llegar a acuerdos y tener diálogos; o sea, unir para poder avanzar. Esa es la primera cuestión.

En segundo lugar, debemos ver de qué manera podemos gestionar la complejidad. Obviamente, debemos pensar que si el barco está navegando, habrá que poner el foco en ciertos elementos porque ha de seguir navegando. A su vez, también nos preguntamos a qué puerto va a llegar y, tal vez, de qué puerto partió.

Quiere decir que la revisión de objetivos y de conceptos básicos no nos exime de la necesidad de, mientras el barco navega, tener la vista puesta en eso. El señor Senador Rubio fue muy claro cuando planteó el tema del foco. ¿Cuáles son los focos? Voy a hacer una pequeña contribución. Cuando se tocan temas educativos dentro de un marco que no es solo educativo -la educación no es un tema solo de educadores pero, a su vez, no se puede pensar sin ellos- se aprende que si hay experiencias que están marchando bien, aun en escenarios adversos como es el del Uruguay actual -donde hay inequidad e ineficiencia- es bueno apelar a ellas y preguntarse qué está pasando en aquellos sitios que están teniendo esas buenas experiencias. Algunas fueron mencionadas y el señor Opertti citó el modelo de escuela de tiempo completo, que está en construcción -aún no está terminado- por lo que puede dar para mucho. La clave comparada le hace muy bien al país porque estamos muy acostumbrados a mirarnos a nosotros mismos y a veces perdemos de vista otras perspectivas.

En ese escenario, quiero recordar una contribución desde el punto de vista de Unesco. Es interesante saber que en el país el debate sobre la calidad y la equidad -que en muchas oportunidades nos agota- ha tenido avances muy claros como Estado, y no me refiero al gobierno A ni al gobierno B, ni fue ayer ni anteayer. En los últimos tiempos el Estado uruguayo suscribió el programa regional de América Latina de la Unesco, llamado “Educación con Calidad para Todos”, que va unido al tema de la educación para todos. Esto quiere decir que si como sociedad en conjunto revisáramos esa conceptualización básica, o sea, qué significa o cómo se conectan la calidad y la equidad, cuáles son los distintos sentidos de la equidad, cuáles son las prioridades -que son cosas que el Estado suscribió y las tiene en el tapete- tendríamos adelantado un debate que muchas veces nos desgasta, que es discutir mucho sobre las definiciones que ya han sido consensuadas. Este es un aporte muy elemental que quería hacer porque a veces me preocupa que determinadas personas, que tienen que haber estado en la suscripción de ciertos acuerdos, parecen olvidarlos y su accionar va en sentido contrario.

Otro elemento interesante que quiero resaltar es que la evaluación es natural porque es un aspecto sensible de la educación, pero creo entender que cuando el señor Opertti dice que hay países

que han tenido éxito porque han cambiado los esquemas de evaluación, no quiere significar que no se deba tener una mirada de seguimiento y una perspectiva de hacia dónde se va, porque eso es impensable en un proceso. Cuando se plantea qué competencias deben tener las personas y los jóvenes para moverse en una sociedad compleja, si bien el seguimiento de las competencias es una modalidad novedosa de evaluación, es una evaluación al fin porque debo tener en cuenta la enseñanza primaria, la media y la superior para ver si estamos logrando los objetivos. Sin duda, los formatos que se están manejando son los tradicionales.

Otro punto que quiero señalar desde nuestra experiencia es que no hay cambios posibles en la educación si no se atiende en forma prioritaria la formación de los docentes en todo su desarrollo. Un claro ejemplo de esto es Finlandia, país que apostó a la educación. Hace bastantes años decía que si en una reforma educativa lo relativo a la formación docente se encuentra en el Capítulo III, ya perdimos. En el Plan Regional de la educación este es un capítulo prioritario.

Por último, no quiero eludir la pregunta que hizo el señor Diputado sobre la ley y voy a hacer una reflexión sobre los hechos consumados. Considero que no es algo oportuno pensar que cambiando la ley se mejora la educación, en un momento en que el país tiene necesidad de una respuesta educativa. En el estado de emergencia actual esta no es una respuesta y la ley tiene que ir acompasando otro marco de los procesos. Pero, ¿qué sucede? Las leyes tienen que existir y esta es la ley que hay hoy, por lo que sería desastroso ingresar en otro debate para ver cómo cambiar la educación. ¿Por qué hay problemas para instrumentar la ley? Lo cierto es que en la actualidad se incumple la ley de educación no por mala voluntad de muchos de sus actores sino porque es inviable. Esto sucede porque aun cuando fuera adecuado hacer los cambios, los propios mecanismos de la educación lo impiden por un elemento que fue mencionado por el señor Opertti y es que el sistema educativo uruguayo empezó a nombrarlo así sin que realmente se haya pensado si este sistema existió alguna vez. Lo que sí existieron fueron respuestas muy oportunas en su momento al desarrollo educativo, pero sumar Primaria, Secundaria, Técnica, la formación docente y la Universidad y darle a eso el rótulo de sistema educativo, es algo impensable. Hoy se habla del Consejo de Formación Docente y esto, en sentido semántico estricto, es violatorio de la propia ley porque esta todavía no lo previó. Entonces, estamos en una fase de transición y ya se habla de algo que aún no existe. De manera que saber cómo se transforma o conforma un sistema desde historias muy interesantes a lo largo del siglo, es un desafío para el Uruguay. Quiero terminar con un homenaje a Julio Castro, quien en 1949 -muchos de nosotros todavía no habíamos nacido- planteaba que faltaba la articulación entre Enseñanza Primaria y Secundaria. No hablaba de los aspectos administrativos sino que decía que no se entendía que era un único proceso de aprendizaje y de educación, que no se lo miraba como tal y que se generaba una estructura que establecía: “hasta acá va esto y esto otro lo tomo para este otro lado”. Quiere decir que nos ha costado concebirnos como sistema.

SEÑOR OPERTTI.- Deseo agradecer vivamente a la Comisión y a sus integrantes por los comentarios ya que nos motivan mucho para seguir apoyando en esta tarea. Destaco también que estamos a su entera disposición para trabajar con ustedes todas las veces que lo entiendan oportuno.

Me parece que es muy interesante retomar algunos comentarios que se han hecho porque en la discusión se han tratado temas centrales.

En primer lugar, me voy a referir a la educación básica que fue mencionada en varias ocasiones. La ampliación de la educación básica como concepto tiene que ver, por supuesto, con mejorar la continuidad y la transición pero es más que eso. Quiere decir que pensar en la educación básica como un todo, no es pensar simplemente en la facilitación institucional entre el nivel primario y medio, sino que es parte de una historia importante, de la preocupación que hubo en los años 50 -como bien decía Sonia Scaffo- pero hoy hay que ir un poco más allá. Me refiero a que estamos planteando que no haya un currículo separado de educación primaria y media, sino que haya un marco curricular. ¿Qué significa esto? Que en ese marco curricular compartido se infieran objetivos y ejes transversales de información. Por ejemplo, creo que hay dos ejes transversales de información prioritarios para esa educación básica que son: formación ciudadana y educación para el desarrollo sustentable en un mundo en el que estamos enfrentados a una amenaza en nuestro modelo clásico de desarrollo. Necesitamos un marco curricular que tenga criterios de evaluación comunes, contenidos fundamentales compartidos y estrategias docentes de enseñanzas y vínculos necesarios con la formación docente. Este marco curricular es totalmente necesario para hacer una educación básica:

no podemos hacer una educación básica ampliada sin un marco curricular común. Entonces, ¿por dónde empezamos? Creo que una de las cosas que el Uruguay puede empezar a hacer es pensar en un marco curricular común para toda la educación que tradicionalmente ha estado en el nivel inicial, primario y medio. Quiere decir que debemos definir objetivos, contenidos fundamentales, ejes transversales, criterios de evaluación, o sea volver a pensar todo ese marco curricular. ¿Cómo se articula el docente de Educación Primaria y Media? En realidad, entra en ese marco curricular, pero con diferentes roles. Si bien no existe evidencia empírica concluyente de que se trate de un tema de más o menos asignaturas -el Representante Roque Arregui mencionó el tema de las asignaturas que fue una vieja discusión que tuvimos en el Uruguay hace 15 años- no es el asunto central, pues hay reformas educativas que funcionan muy bien con más o con menos asignaturas y áreas del aprendizaje. Sin embargo, sí hay evidencia de que no es bueno de que el joven en la educación media esté expuesto a tantas disciplinas tan separadas como las que existen tradicionalmente. Pero, ¿cómo ingresa el docente en ese marco curricular? El docente de Historia o Geografía ingresa en él compartiendo los criterios de evaluación con el docente de Primaria y teniendo un marco de contenidos comunes. Este docente de la enseñanza media, en la transición, -tema que fue planteado como una preocupación por los señores Senadores- seguirá formando parte de ella, lo que implica que hay una base común compartida. Por ejemplo, en Escocia han definido este marco curricular de excelencia -que lo llaman de 13 a 18 años- donde los docentes de educación`primaria y media, coordinan su trabajo en base a algo común que saben que no pueden cambiar y que es el marco curricular. Esto también puede hacerse en Uruguay, aportando evidencias comparadas y viendo cómo lo están haciendo otros países en África, en Asia y en Europa, concretamente en Francia, en donde se ha definido un ciclo de conocimientos y competencias. Hay un tema que me parece importante señalar. Ese marco curricular es una combinación de competencias y conocimientos, pero las primeras no sustituyen a los segundos, sino que se basan en ellos y actúan según los conocimientos para responder a los desafíos de la vida. Una competencia significa movilizar actitudes, valores, saberes, como para poder resolver las situaciones que se abordan en la vida. Entonces, los países que están avanzando en esa línea son China, Francia, Escocia y Finlandia, que ahora revisó a nivel parlamentario todo su marco curricular porque no estaba conforme con él. Este es un tema bien interesante porque el marco curricular ahora también es discutido en el Parlamento, con los actores políticos. Esto es así porque, hoy día, el marco curricular expresa el tipo social que se quiere construir, por tanto no es solo asunto de los educadores sino que se trata de un acuerdo político sobre políticas que después se manifiestan en temas técnicos, pero refleja los valores. Creo que el punto central es que haya un marco curricular común en la Educación Básica.

El otro punto que mencionaba era el éxito. La evidencia es que los modelos de Educación Básica ampliada mejoran la tasa de egresos y la calidad de resultados al final del ciclo medio. Los países que tienen una educación básica ampliada logran mayores egresos al final del ciclo obligatorio de educación media superior, que difiere según los países y puede ser hasta los 15, 16 y algunos hasta los 18 años.

Otro asunto que debemos abordar es el de la evaluación, tema fascinante sobre el que me gustaría tener en algún momento la posibilidad de dialogar con más profundidad. Quiero señalar que me consta el debate que ha habido en este tema así como la repercusión social que ha tenido. Cada vez más en los países donde los sistemas educativos están funcionando relativamente bien la evaluación es parte del currículum. Tradicionalmente uno pensaba que si se tenía un currículum, se desarrollaba y la evaluación era externa. Pero ahora la evaluación es parte de cómo uno da cuenta de la forma en que va desarrollando sus contenidos y logrando sus objetivos; en definitiva, es parte del proceso curricular. Por eso se pone tanto énfasis en la evaluación formativa, que es la que va apoyando al alumno para que vaya descubriendo su potencial de aprendizaje y estimulándolo. Por eso, actualmente la evaluación no se puede hacer en un centro educativo y en un marco curricular porque es muy peligroso. La evaluación en un centro educativo no puede independizarse de la currícula, porque es parte del concepto curricular. Esto quiere decir que es parte de la manera en que uno va dando cuenta de cómo el niño va desarrollando sus contenidos y su aprendizaje. La evaluación es parte medular de la concepción curricular. Por ejemplo, si uno tiene un currículum basado en competencias, es preciso tener instrumentos que permitan evaluar las competencias, y los exámenes no evalúan competencias. Esto es bien claro. Si uno tiene un modelo curricular basado en competencias y sigue evaluando a los alumnos por exámenes, seguramente los resultados van a ser escandalosos. La evaluación es parte del proceso curricular y es parte del apoyo al proceso de desarrollo del niño. La evaluación externa, por su parte, es indicativa de evaluaciones globales pero no parte del concepto curricular. Esto es relevante desde el punto de vista de una comparación con el

mundo y creo que en el Uruguay, con ciertos matices, todos estamos de acuerdo en esa idea, pero lo más importante es cómo reestructuramos los marcos de evaluación dentro del currículum que tenemos. Por ejemplo, en la educación media superior tenemos una evaluación muy sumativa y escasamente formativa, y ese es un problema. Por eso me aterra que sigamos preocupados por trasladar a la educación media la imagen examinista universitaria, porque eso hace todavía más daño. Creo que hay que repensar la evaluación como parte del proceso curricular; ese es un punto central, además de lograr distinguir entre evaluación dentro del currículum y evaluación externa. Todo esto amerita distintas interpretaciones, tal como decía la señora Presidenta, pero no son insumos para mejorar las prácticas curriculares si no hay evaluaciones formativas. La educación primaria tiene más tradición formativa que la secundaria, y aquí hay docentes de primaria que pueden confirmarlo. La educación primaria está culturalmente mucho más abierta a lo formativo que la secundaria, porque en la escuela se enseña a niños y en la secundaria se enseñan disciplinas, y esa es una gran diferencia. La visibilidad del alumno en la educación media es mucho menor que en primaria. Por eso, los señores Legisladores que tienen experiencia en ambas ramas de la enseñanza saben bien que buena parte de los resultados positivos de primaria tienen que ver con esa empatía emotiva que hay entre alumno y docente, lo que no ocurre en la educación media.

Los señores Senadores Amorín, Da Rosa y la señora Senadora Topolansky, hacían referencia al tema cultural y, en lo personal, creo que ese es un tema central ante una oportunidad de cambio.

Mi aporte apunta más a tratar de formar la agenda en una clave de proposiciones y no a entrar en debates nacionales. Queremos que nuestro aporte sea para crear un ámbito de discusión constructiva y no quisiéramos entrar en otro tipo de debates.

Quiero señalar dos o tres elementos que han impulsado los compañeros de las Naciones Unidas a través de esta propuesta. Como dije, me voy a referir a dos o tres temas que me parece que Uruguay puede encarar en el corto plazo, para ir a lo que el Senador Rubio mencionaba sobre la agenda selectiva, pues hay que poner la prioridad en algunas cosas. Voy a mencionar algunos -uno más viables que otros- dentro de la lista de diez temas de la que se hablaba.

El Programa Compromiso Educativo es un programa interesante. En algún momento se nos pidió nuestra opinión y la dimos apoyándolo como propuesta y marcando dos o tres elementos. Uno de ellos es que entendemos que es bien importante el apoyo entre padres y la tutoría joven. Lo que pasa con los programas de ese tipo es que muchas veces se tiende a trabajar sobre lo más fácil, que es lo compensatorio, y se olvida de los procesos pedagógicos. Sin embargo, como idea estamos de acuerdo pues las escuelas abiertas son formidables y a la experiencia que se mencionaba de México, se podría agregar la de Brasil, pues ese país tiene experiencias formidables -en Río de Janeiro y en otros Estados- de escuela abierta los fines de semana.

Voy a señalar dos o tres cosas que me parecen que pueden ser viables y que van en la línea que señalaba el Senador Rubio. El primer tema sería el de marcos curriculares unitarios; creo que allí hay que hacer un esfuerzo. No podemos seguir cambiando los currículos cada dos, tres, cuatro o cinco años. Si uno compara nuestros currículos con otros de América Latina, incluso con países que históricamente han estado retrasados, verá que hoy somos nosotros quienes lo estamos. He trabajado en los marcos curriculares de Guatemala y podría decirles que ese país hoy tiene un marco curricular de educación básica bastante más afinado que Uruguay. Aclaro que con esto no quiero hacer ninguna crítica en particular a ningún subsistema, sino señalar que tenemos un atraso conceptual muy importante en lo curricular. Un buen currículo no es la suma de materias, de disciplinas y no es detallista. Por ejemplo, los currículos en Finlandia -allí tienen un buen sistema- son muy compactos, incluyen contenidos fundamentales, criterios y después se deja márgenes de libertad; no se trata de un mamotreto, como decimos habitualmente. Nosotros estamos muy acostumbrados al currículo detallista, mamotreto, prescriptivo, pero generalmente eso no funciona. Pondría énfasis en el marco curricular unitario para las edades de 13 a 18 años, en empezar un marco curricular unitario para nivel primario y medio. Creo que ese es un esfuerzo no solo de ANEP, sino también del Ministerio de Educación y Cultura y de toda la educación porque ese marco curricular unitario, no es solo para la educación formal. En esta línea hay que ir más allá. Si queremos un sistema educativo facilitador de oportunidades debemos superar las viejas fronteras entre lo público y lo privado, entre lo formal y lo no formal; tenemos que atrevernos a otra cosa. Ahí hay que pensar en algo que sea una combinación de

especialidades, de estilos y, como bien decía algún compañero, quizás se requiera un timón del sistema educativo. No creo que sea solo un tema de nombrar especialistas de los subsistemas; no se puede quedar solamente en eso, aunque es importante.

Lo segundo que nos parece fundamental es la educación básica ampliada, que no significa tener un único modelo; puede haber diversidad de modelos. Estoy de acuerdo con el tema del riesgo que supone lo piloto, pero puede haber diversidad de modelos de educación básica y no solo uno. Lo importante es que si uno tiene un marco curricular común, esa diversidad de modelos debe funcionar sobre una base universalista común, que es lo que está faltando hoy. ¿Por qué no fortalecemos curricularmente la propuesta de escuelas de tiempo completo? La escuela de tiempo completo no puede ser vista solamente como un tema de tiempo. La variable tiempo es importante, pero lo es de forma relativa, aunque no hay evidencia concluyente al respecto y lo puedo decir haciendo un *mea culpa*. Cuando trabajaba en la ANEP estaba totalmente convencido de que el tiempo era, por sí solo, una variable fundamental, pero hoy tengo dudas respecto a que sea un recurso tan significativo. Cito el caso de Finlandia, donde las horas de asistencia a la escuela son escasas, para que quede claro que repensar el modelo de educación básica no tiene que ver con el tiempo -pues, como bien se mencionaba, eso tiene toda una connotación de recursos- sino con el fortalecimiento curricular y pedagógico.

Con respecto a las líneas 7, 8 y 9 el Diputado Arregui mencionó la necesidad de fortalecer experiencias de ese tipo en el departamento de Soriano, pero deben ser vistas como modelo de educación básica y no solo como escuelas, porque hay posibilidades concretas de trabajarlas como tales. Uruguay puede verse beneficiado por la experiencia de otros países mediante el aporte de gente preparada en distintos lugares. A nivel local, el sistema de Naciones Unidas podría ser un factor que aglutinara y convocara en tal sentido.

El tercer elemento de las líneas de acción propuestas va en la línea de lo que se señalaba anteriormente. No decimos que el entorno social no incida en los aprendizajes -hay evidencias que así lo demuestran; distinguidos sociólogos como Gustavo de Armas, entre otros, han trabajado en el tema y pueden decirlo con propiedad- sino que no hemos ponderado suficientemente los factores de exclusión provenientes del sistema educativo, tales como un currículo poco motivante, un sistema de evaluación excluyente y una práctica docente que no atiende la diversidad. Debo distinguir aquí que el sistema educativo ha permanecido mucho más atento a la disparidad que a la diversidad. En los últimos veinte o veinticinco años el núcleo de nuestras respuestas ha estado mucho más orientado a atender los problemas ocasionados por las disparidades sociales del entorno, que por las diversidades de nuestros alumnos. Las biografías y estudios sociológicos y económicos de las disparidades han sido significativamente mayores con respecto a los efectuados sobre las diversidades, las culturas de los jóvenes y cómo sienten y expresan sus identidades. Hay un desbalance mucho más fuerte a favor de la disparidad que de la diversidad. Se debe comenzar a poner mayor énfasis en el conocimiento del terreno de la diversidad, porque no hay base suficiente de conocimiento de nuestros jóvenes, de su especificidad y diversidad. Nos falta conocerlos más en profundidad.

Con respecto a lo que se dijo sobre los centros de educación media para los jóvenes, creo que los politécnicos son una buena puerta de entrada, pero no deben especializarse únicamente en disciplinas o en áreas, sino también brindar bases de formación ciudadana comprensiva, porque es lo que necesitan en el momento de su ingreso.

Si bien no todos los jóvenes que egresan de la educación media deben realizar estudios de tipo universitario, no hay que dejar de concebir el sistema educativo como facilitador de todas las oportunidades porque, de lo contrario, se termina clasificando. Entonces, volvemos a la discusión de que un sistema educativo facilitador no obstaculiza el pasaje de un nivel a otro. De ahí surge la importancia de los marcos curriculares comunes, de los criterios de evaluación y de los perfiles de egresos comunes, etcétera.

La tercera línea de acción -una es la educación básica ampliada y, otra, un marco curricular unitario- que el país puede encarar, no solo en Montevideo sino también en el interior, es el trabajo en complejos educativos que constituyan una forma de recuperar a la familia. Hace un momento la señora Senadora Topolansky citaba un tema central: la necesidad de repensar la contribución de la familia y

de la sociedad a la educación. Sería algo así como familia-educación-comunidad. En esos complejos educativos las familias tendrían oportunidades de formarse a lo largo de toda la vida y sus hijos estarían en un espacio educativo y socializado, porque habría un espacio de arte, recreación y deportes, ya que dispondrían de instalaciones acondicionadas a esos fines. También habría que ver la posibilidad de que los padres hicieran cursos a través de las modalidades del Plan Ceibal o de otras, porque la segmentación territorial requiere repensar la escuela en el territorio y en el marco de políticas de familia.

Son tres ideas que se pueden pensar, para las que, por supuesto, se requiere inversión, pero en algunos casos, como por ejemplo en el del marco curricular, se necesita apertura intelectual. Lo importante de todo esto es no caer en la tentación de seguir invirtiendo en formatos tradicionales porque seguiremos sintiéndonos muy frustrados.

SEÑORA PRESIDENTA.- Vamos a tener que dar por terminada la sesión.

SEÑOR OPERTTI.- Pido perdón por la cháchara.

SEÑORA PRESIDENTA.- Por el contrario; para nosotros fueron aportes muy buenos. Quiero agradecer a los integrantes de la Comisión y a los invitados por la sesión especial que hemos tenido.

Muchas gracias.

No habiendo más asuntos, se levanta la sesión.

(Así se hace. Es la hora 18 y 20 minutos.)

Presentación Renato Opertti

Presentación 1 Renato Opertti